

Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert; Idel, Till-Sebastian
Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht

Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 668-690



Quellenangabe/ Reference:

Rabenstein, Kerstin; Reh, Sabine; Ricken, Norbert; Idel, Till-Sebastian: Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht - In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 5, S. 668-690 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119877 - DOI: 10.25656/01:11987

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119877>

<https://doi.org/10.25656/01:11987>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2013

■ *Thementeil*

Ethnographie der Differenz

■ *Allgemeiner Teil*

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles
schulisches Problemverhalten

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘
von Beobachtung in der Frühpädagogik

Mythos pädagogische Vorerfahrung

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Ethnographie der Differenz

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnographie der Differenz. Einführung in den Thementeil	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnische Differenz und Ungleichheit. Eine ethnographische Studie in Bildungseinrichtungen der frühen Kindheit	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Kulturelle Differenz und Übersetzung in Organisationen. Eine ethnographische Studie in Einrichtungen grenzüberschreitender Jugendarbeit und Weiterbildung	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema „Ethnographie der Differenz“	706

Allgemeiner Teil

Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer

Effekte der Klassenzusammensetzung auf individuelles schulisches Problemverhalten. Welche Rolle spielt das Verhalten der Gesamtklasse, der „Coolen“, der „Extremen“ und der persönlichen Freunde?	722
--	-----

Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson

Darf ich dich beobachten? Zur ‚pädagogischen Stellung‘ von Beobachtung in der Frühpädagogik	743
--	-----

Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel

Mythos pädagogische Vorerfahrung	762
--	-----

Besprechungen

Teresa Brandt

Karl-Ernst Ackermann/Oliver Musenberg/Judith Riegert (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion	783
---	-----

Heinz-Elmar Tenorth

Peter Fauser/Jürgen John/Rüdiger Stutz (Hrsg.): Peter Petersen und die Jenaplan-Pädagogik. Historische und aktuelle Perspektiven	784
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	788
Impressum	U 3

Table of Contents

Topic: Ethnography of Difference

<i>Michael Göhlich/Sabine Reh/Anja Tervooren</i> Ethnography of Difference. An introduction	639
<i>Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold/Miriam Mai</i> Ethnic Difference and Inequality – An ethnographic study in institutions of early childhood education	644
<i>Pamela Anne Quiroz</i> African American Male Youth: An Urban Ethnography of Race, Space & Place	657
<i>Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel</i> The Ethnography of Pedagogical Systems of Difference – Methodological problems of ethnographic research on the socially selective production of academic success in the classroom	668
<i>Nicolas Engel/Michael Göhlich</i> Cultural Difference and Translation into Organization – An ethnographic study in institutions of cross-border youth work and further education	691
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Tips of links relating to the topic of “Ethnography of Difference”	706

Contributions

<i>Christoph Michael Müller/Thomas Begert/Verena Hofmann/Felix Studer</i> Effects of Class Composition on Individual Problem Behavior at School – What is the role of the behavior of the entire class, the “cool” ones, the “extreme”, and the personal friends?	722
<i>Kerstin Jergus/Sandra Koch/Christiane Thompson</i> May I observe you? On the ‘pedagogical status’ of observation in early education	743
<i>Thomas Lerche/Sabine Weiß/Ewald Kiel</i> The Myth of Previous Pedagogical Experience	762

Book Reviews	783
New Books	788
Impressum	U3

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, bei.

Kerstin Rabenstein/Sabine Reh/Norbert Ricken/Till-Sebastian Idel

Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen

Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht

Zusammenfassung: Längst hat die weitgehend unumstrittene Tatsache, dass mit Bildung ein zentrales Moment – und zwar sowohl als Folge wie auch als Bedingung – der gesellschaftlichen Reproduktion sozialer Ungleichheit markiert werden kann, zu einer deutlichen Intensivierung und methodologischen Differenzierung ihrer Erforschung geführt. Doch während die einen unterschiedliche statistische Korrelationen zwischen sozio-ökonomischer Herkunft und schulischer Leistung aufzeigen und die anderen in sozialwissenschaftlicher Perspektive Passungsverhältnisse zwischen Herkunfts- und Lernkultur beschreiben, ist die Frage, wie in unterrichtlichen Praktiken welche hierarchisierten Unterschiede zwischen Schüler_innen als Leistungsdifferenzen produziert werden, erziehungswissenschaftlich bislang erstaunlich wenig untersucht worden. Ausgehend davon, dass schulische Leistungen eben nicht einfach gegeben sind und nur angemessen erfasst, sondern vielmehr je neu erst hervorgebracht werden müssen, wird ein praktiken-theoretisch orientierter, methodologischer Vorschlag für die Untersuchung pädagogischer Differenzordnungen als Leistungsordnungen entwickelt. Dabei wird im Rückgriff auf ethnographische Studien zu Heterogenität und Differenz die These einer sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg als ‚Re-Inszenierung‘ sozialer Differenzen in schulischer Leistung skizziert und theoretisch zu plausibilisieren versucht.

Schlagworte: Schule, soziale Ungleichheit, Leistung, Differenz, Ethnographie

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg ist unabweisbar und für das deutsche Bildungssystem in den letzten Jahrzehnten empirisch immer wieder nachgewiesen worden (Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Maaz, Baumert & Trautwein, 2009; Maaz, Baeriswyl & Trautwein, 2011). Schule, die die Vergabe verschiedenwertiger Abschlüsse mit unterschiedlicher Leistung zu legitimieren sucht, vermag – so ist derzeit in der Forschung unumstritten – die familiäre Weitergabe eines ungleich verteilten Zuganges zu und Verfügens über gesellschaftliche Ressourcen nicht nur nicht zu unterbrechen; sie scheint sie gar zu verstärken und ihrerseits noch zusätzlich differenzierend zu wirken – und dies offensichtlich in ganz bestimmter Weise, so dass Bildungsungleichheit selbst als zentrales Moment (auch zukünftiger) sozialer Ungleichheit gekennzeichnet werden kann.

Dabei wird die soziale Produktion von Bildungsungleichheit als Kern des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulerfolg in den verschiedenen Forschungsansätzen und -paradigmen ausgesprochen unterschiedlich konstruiert: Während die einen versuchen, entlang der Unterscheidung primärer und sekundärer Herkunftseffekte

(Boudon, 1974; vgl. Becker, 2010) schulische Leistungen von ihren sozial bedingten ‚Verzerrungen‘ zu bereinigen und gemäß der meritokratischen Logik zu objektivieren, gehen die anderen gerade dem als nicht auflösbar eingeschätzten Zusammenhang beider Momente nach, indem sie ebenso überzeugend wie materialreich unterschiedliche Dimensionen der ‚Passung‘ bzw. ‚Nicht-Passung‘ von Herkunfts- und Schulkultur rekonstruieren (vgl. als Überblick Georg, 2006 sowie Becker & Lauterbach, 2010). In beiden Perspektiven aber scheint unstrittig, dass es sich bei den ‚verzerrenden‘ bzw. ‚passenden‘ Momenten nicht um isolierbare Einzelmomente, sondern um einen „Gesamteffekt des sozialen Hintergrunds“ (Maaz et al., 2011, S. 18) handelt, der die schulisch erbrachten Leistungen jeweilig figuriert und letztlich sozial bedingt so unterschiedlich ausfallen lässt.¹

Wie nun aber in der Schule welche Differenzordnungen wirken und welche Unterschiede zwischen Schüler_innen als hierarchisierte Leistungs-Ungleichheiten in Praktiken produziert werden, anders formuliert: wie Bildungsungleichheit im Schulehalten „als geglaubte und hergestellte soziale Wirklichkeit hervorgebracht wird“ (Brake & Büchner, 2012, S. 50), interessiert einen größeren Teil der Forschung, die in der Hauptsache Korrelationen von Schüler- und Unterrichts- oder Schulmerkmalen bestimmt, eher weniger. Nicht viel anders als Mehan schon 1992 für die angloamerikanische Forschung argumentiert hat, bedarf es dazu wohl anderer methodologischer Perspektiven, die auf die Analyse der interaktiven Erzeugung sozialer Wirklichkeit, auf „constitutive practices“ (Mehan, 1992, S. 11, 16) gerichtet sind. Vor diesem Hintergrund scheint es vielversprechend, einen Blick darauf zu werfen, wie ethnographische Studien sich der Frage nach sozialer Ungleichheit – verstanden hier nun als Frage nach der Hervorbringung von ‚class‘ in Praktiken – zuwenden und welche Ergebnisse sie erzielen. Die von Mehan geforderte ethnographische Forschung dazu ist allerdings – zumindest für den deutschen Sprachraum – immer noch eher selten. Das könnte – so vermuten wir – daran liegen, dass zwar ein ‚doing difference‘ in Klassen oder im Unterricht durchaus gesehen werden kann, dessen Bezug zu sogenannten sozialstrukturellen Merkmalen aber nicht beobachtbar scheint, weil sich die „schulische Kommunikation [...] in der Regel nicht an das Merkmal der sozialen Herkunft“ hält (Kalthoff, 2006, S. 115). Ist aber – wie durchgängig vermutet wird – der Zusammenhang von schulischer Leistung und sozialer Herkunft in unterrichtlichen Praktiken nicht ein bloß äußerlich – durch Errechnen von Korrelationen verschiedener Merkmale der Schüler_innen und des Unterrichts – hergestellter, so muss er – auch und gerade – dort selbst beobachtbar sein.

Vor diesem hier aporetisch skizzierten Hintergrund der Beobachtungsnotwendigkeit einerseits und Beobachtungserschweris bzw. -unmöglichkeit andererseits wird deutlich, dass es nicht nur an entsprechenden ethnographischen Studien, sondern auch bis heute an einer erprobten methodologischen Strategie fehlt (Kalthoff, 2006; Budde,

1 Schulisch erbrachte Leistung – so die meritokratische Logik der Pädagogik – gilt als Grundlage bzw. Bezugsnorm von Schulerfolg und wird als proportionaler Zusammenhang von Fähigkeiten einerseits und (Be-)Wertungen andererseits gedacht, so dass unterschiedliche Leistungen bzw. Zuschreibungen von Leistung schließlich Differenzen unter Schüler_innen als legitime darzustellen erlauben und dann auch unterschiedlich zertifiziert werden können.

2013; Diehm, Machold & Kuhn, 2013), um etwa ethnographisch zu untersuchen, wie in unterrichtlichen Praktiken für Schulleistung und Schulerfolg folgenreiche Unterschiede auch entlang sozialer Unterscheidungen konstituiert werden. Vor diesem Hintergrund werden wir unseren methodologischen Vorschlag einer Untersuchung von pädagogischen Differenzordnungen als Leistungsordnungen argumentativ zu entwickeln suchen, indem wir zunächst die in den Hauptströmungen der Ungleichheitsforschung verfolgten methodologischen Strategien rekapitulieren (1). Anschließend soll dargestellt werden, inwiefern von einer Leistungsordnung als der entscheidenden pädagogischen Differenzordnung gesprochen werden kann (2), um abschließend unseren Vorschlag eines veränderten Verständnisses der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg als ‚Re-Inszenierung‘ mit Rücksicht auf Beobachtungen aus unseren ethnographischen Forschungsprojekten² beispielhaft zu erläutern (3).

1. Untersuchungsperspektiven in der Ungleichheitsforschung

Die materialen Befunde der in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen durchgeführten Forschungen zur Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungswesen sind umfangreich, ausgesprochen vielfältig und nicht immer einfach aufeinander zu beziehen. Im Folgenden werden wir lediglich darstellen, was die grundlegend unterschiedlichen methodologischen Konzeptionen in den Forschungen zur Ungleichheit in der Schule jeweils in den Blick zu nehmen erlauben, aber auch was bezüglich des Zusammenhangs zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft nicht beobachtet wird oder gar als nicht beobachtbar erscheint.

(a) Der größere Teil der Ungleichheitsforschung – orientiert an hypothesenprüfenden, quantitativen Verfahren – geht von sozialer Ungleichheit als einem Makrophänomen aus und erforscht dessen Reproduktion durch Schule (vgl. Ditton & Krüsen, 2009). Unterschiede zwischen Personen bezüglich etwa ihres Geschlechts, ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft werden vorausgesetzt, um eine Korrelation zwischen diesen und Leistungsergebnissen bzw. Bildungserfolg, gemessen an Kompetenzen, Schulnoten oder Abschlusszertifikaten, statistisch erfassen zu können (Baumert, Watermann & Schümer, 2003). Ein solcher statistischer Nachweis beruht dabei auf Vorannahmen über die Zuordnung von sozialen Merkmalen zu Personen, die selbst wiederum nicht Bestandteil dieser Forschung sind (vgl. Diehm et al., 2013).

Wie Unterscheidungen von Schüler_innen nach Merkmalen ihrer sozialen Herkunft im Zusammenhang mit Leistungen im Unterricht prozessiert werden, interessiert diese Forschung dabei nicht vorrangig. Vielmehr galt deren Aufmerksamkeit zunächst vor allem der Entstehung sogenannter sekundärer, also ‚vermittelter‘ Herkunftseffekte (vgl. Boudon, 1974) insbesondere an den Gelenkstellen des Bildungssystems (vgl. exem-

2 Wir beziehen uns auf ein Verbundforschungsprojekt zu Formen der Gemeinschaftsbildung in reformorientierten Sekundarschulen (GemSe), das vom BMBF finanziert wird und an dem vier Einzelprojekte an den Universitäten Bremen, Göttingen und der TU Berlin bzw. das DIPF beteiligt sind.

plarisches Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005; Baumert, Stanat & Watermann, 2006a; Blossfeld, 2007; Becker, 2008; Baumert, Maaz & Trautwein, 2009), die die primären, also ‚direkten‘ Herkunftseffekte überformen und so aus einer mit der meritokratischen Logik noch zu vereinbarenden Schlechterstellung schließlich eine unangemessene Benachteiligung machen (vgl. zusammenfassend Maaz et al., 2011): So haben etwa Kinder aus schlechter gestellten sozialen Milieus – den Messungen in standardisierten Leistungstests zufolge – nicht nur geringere Kompetenzen; vielmehr werden sie zusätzlich durch strengere Noten, ungünstigere Laufbahneempfehlungen der Lehrer_innen und defensivere Schulwahlen seitens der Eltern benachteiligt. Kommt den primären Effekten auch das größere Gewicht in der Herstellung von Ungleichheit zu, seien zusätzlich aber „Verzerrungen“ (Maaz et al., 2011, S. 18) der „tatsächlichen“ Leistungen der Schüler_innen zu beobachten (S. 86). Um in dieser Weise primäre von sekundären Effekten überhaupt unterscheiden zu können, muss eine als Vergleichsmaßstab fungierende – ob als natürlich bzw. angeboren oder familiär erworben verstanden, spielt dafür zunächst keine Rolle – Grundfähigkeit modelliert werden, mit deren Hilfe zu errechnen ist, wie Leistung ‚verzerrt‘ wahrgenommen und damit gleichzeitig das Ideal einer konsequent meritokratischen und als solche ‚leistungsgerechten‘ Schule verfehlt wird. Unterstellt ist in dieser Forschung damit, dass Leistung etwas ist, was objektiv und vor allen Dingen von Kontextbedingungen ‚gereinigt‘ gemessen werden kann. Dabei wird übersehen, dass Leistung je erst hervorgebracht werden muss und dies immer nur situational spezifisch, in bestimmten Kontextbedingungen und im Umgang mit konkreten Inhalten – und wenn dies eben Tests mit besonderen Fragen sind – geschieht.

(b) Im deutlichen Kontrast dazu kommt die in den letzten Jahren enorm angewachsene qualitativ-rekonstruktive Forschung zu Ungleichheit in der Schule ohne die Unterstellung eines Konstrukts von objektiv messbarer Leistung aus. Vielmehr geht sie gerade von der Kontextabhängigkeit von Leistung aus, die sie etwa mit Hilfe des Konzepts der im Einzelnen immer unterschiedlich konstellierte Passungsverhältnisse zwischen schulischen und familiären Mustern des Verhaltens und Deutens zu erfassen sucht. Sie interessiert sich infolgedessen für Wahrnehmungen, Haltungen, Deutungsmuster und Einstellungen aufseiten der Schüler_innen, etwa die Bedeutung und den Gebrauchswert, die der Schule von jenen zugewiesen werden (Jünger, 2008), für Schülerhabitus mit spezifischen Bildungsorientierungen, die in einem besonderen Verhältnis zu einzel-schulischen Kulturen – symbolische Ordnungen, die etwa auch einen idealen Schülerhabitus implizieren – stehen (vgl. Helsper, 2008 und 2009). Jene schulischen Kulturen bewirken sozial selektive Anwahlen, eröffnen ihren Schüler_innen als ein jeweiliges Passungsverhältnis unterschiedliche Bildungsgelegenheiten und -erfahrungen (im Hinblick auf Wertorientierungen, auf kulturelle Praktiken, z. B. Sprachspiele u. a.) und präfigurieren so schließlich Schüler_innenkarrieren (vgl. exemplarisch Helsper, Kramer, Thiersch & Ziem, 2009; Kramer & Helsper, 2010; Krüger, Rabe-Kleberg, Kramer & Budde, 2010).³

3 Auch in quantitativen Studien zur Entstehung von Bildungsungleichheit wird inzwischen das Bestehen differenzieller Lernmilieus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006b) unter-

Was in den diesen Studien meist zugrunde liegenden Erzählungen selbst erlebter Geschichten in den Blick gerät, ist nun allerdings nur das, was als ein sozial konstituierter individueller Orientierungsrahmen bezeichnet werden könnte, als bereits sedimentierte Spur, als Habitus und *Ergebnis* von Erfahrungen sozialer Positionierungen in der Schule und im Unterricht selbst. Die Frage, wie im Vollzug von Unterricht Schulerfolg entlang unterschiedlicher sozialer Milieus produziert wird, wie er auch als Sedimentierung von im Unterricht situierten Positionierungen zu verstehen ist, steht bislang nicht im Zentrum dieser Forschungsansätze.

(c) In interaktionistischen und ethnographischen Studien wird diese Lücke in jüngerer Zeit zu füllen versucht. Interaktionstheoretisch fundierte Studien im Anschluss an Bernstein zeigen einerseits, wie – nach Schulform unterschieden – Leistung mittels der Hervorbringung eines je legitimen Sprechens über den Lerngegenstand in der Unterrichtskommunikation konstruiert wird und wie Schülerpositionen eines privilegierten, das heißt vom Lehrer in besonderer Weise anerkannten Sprechens über die Sache im Unterricht entstehen (vgl. exemplarisch Gellert & Hümmel, 2008; Gellert & Sertl, 2012). Sie bleiben aber andererseits mit der Unterscheidung von zwei Diskursen – einem an Leistung ausgerichteten, auf die Sache gerichteten Instruktionsdiskurs hier, gegenüber einem vor allem auf Disziplinierung zielenden Regulationsdiskurs dort – hinter der empirisch gewonnenen Ausdifferenzierung unterschiedlicher Passungsverhältnisse zwischen idealem Schülerhabitus und dem individuellen primären Habitus von Schüler_innen zurück (Kramer & Helsper, 2010). Dies ist nicht zuletzt Folge eines den empirischen Studien zugrunde liegenden deduktiven Vorgehens; gewusst – und in diesem Sinne unterstellt – wird hier, dass Ausschluss sich in pädagogischen Prozessen der Übermittlung und Aneignung als Anwendung bestimmter, als legitimes Sprechen ausgewiesener Codes bzw. Diskurse findet (Sertl & Leufer, 2012; Bernstein, 2012).

Ethnographische Studien zielen demgegenüber stärker auf die Analyse der interaktiven Erzeugung von sozialen Ordnungen – und darin von Unterscheidungen – im Vollzug von Praktiken: „The skills that students bring to school are subject to differential interpretation by teachers and other educators. Tokens of students behavior are interpreted to count as instances of educationally relevant categories from a correct or incorrect response in a lesson or test to designations, such as normal, gifted, or educationally handicapped students“ (Mehan, 1992, S. 16).

Im deutschsprachigen Raum liegen bis heute kaum Untersuchungen darüber vor, wie ‚Klassen‘-Differenzen oder Differenzen sozialer Milieus in unterrichtlichen Praktiken aufgerufen und hergestellt werden (Fritzsche & Tervooren, 2012; Diehm et al.,

sucht. Auch hier wird davon ausgegangen, dass „Schichtzugehörigkeit“ – wie schon in den frühen Arbeiten von Bernstein (1972) und Bourdieu und Passeron (1971) gezeigt bzw. begründet vermutet – als Bündel familiärer „Prozessmerkmale“, also kommunikativ-sprachliche, in einem weiten Sinne kulturelle Praktiken der Familien (Baumert et al., 2003), eine Rolle spielt bei der Entstehung von Ungleichheiten im Bildungssystem. Dies wird allerdings – entsprechend der methodologischen Grundentscheidungen – als Korrelation von Faktoren berechnet und nicht im Entstehungsprozess untersucht.

2013). Einige Studien können zwar zeigen, wie in Hauptschulklassen spezifische, nicht auf Schulerfolg ausgerichtete Lernmilieus entstehen (Wellgraf, 2012; Langer, 2008; Langer, Richter & Friebertshäuser, 2010; Brake & Bremer, 2010); aber gerade dort, wo der Blick dezidiert auf Praktiken der Leistungsbewertung gerichtet (Zaborowski, Meier & Breidenstein, 2011) und differenziert ausgeführt wird, wie in Praktiken der Leistungsbewertung Leistung mit der Vergabe von Noten einerseits als objektiv messbare und andererseits subjektiv bedeutsame legitimiert und zugleich dem einzelnen Schüler individualisiert zugeschrieben werden kann, legt die methodische Anlage dieser Untersuchung – ein selektives Sampling von ein bestimmtes Milieu repräsentierenden Schulen – die Frage, wie denn die Herstellung sozialer Differenzen gerade in unterrichtlichen Praktiken bzw. in Praktiken der Leistungsbewertung beobachtet werden kann, nicht unbedingt nahe. Wenn aber dieser Frage in ethnographischen Studien, etwa in Kalthoffs Untersuchung exklusiver Internate (1997, 2006) oder jüngst bei Diehm et al. (2013), ausdrücklich nachgegangen wird, dann werden durch die Beobachter immer wieder kausale Schlüsse gezogen zwischen im Feld beobachteten Differenzierungs-Praktiken und Kontext-Daten zu den Schüler_innen, etwa Informationen über das Herkunftsmilieu, die über das Hinzuziehen weiterer, teilweise im beobachteten Feld nicht zugänglicher Datenquellen gewonnen wurden. Über die Reklamierung eines Passungs-Mechanismus hinaus werden also auch hier keine weiteren Aussagen dazu formuliert, wie in unterrichtlichen Praktiken Benachteiligungen entlang sozialer Herkunft entstehen.

Folgt man Kalthoffs Schlussfolgerungen aus seinen methodologischen Überlegungen zum (un)doing class (2006, S. 115), verwundert dieser Befund – die Schwierigkeiten der Beobachtung eines ‚doing class‘ – nicht: Gerade Differenzierungsprozesse in der Schule, deren Ideologie und Legitimation nicht nur, sondern deren Funktionsweise die Durchsetzung des meritokratischen Prinzips – und damit das Aussetzen sozialer Unterscheidungen – ist, müssen in besonderer Weise implizit und verborgen bleiben, müssen also „aktiv vergessen“ (gemacht) werden (Kalthoff, 2006, S. 110, 115). Angesichts dieses „Stillstellens der Unterscheidung“ (Hirschauer; vgl. Kalthoff, 2006, S. 95) wird deutlich: Es ist nicht möglich, die Unbeobachtbarkeit bzw. die Schwierigkeiten mit der Beobachtbarkeit der Differenzen sozialer Herkunft als deren einfache Abwesenheit oder gar Irrelevanz zu interpretieren. Und auch wenn Diskriminierungsstrategien entlang von Herkunftsmilieus weit eher in den Kontexten schulischer und unterrichtlicher Praktiken vermutet werden können – z. B. indem segregierte Schulmilieus durch Schulwahlen geschaffen werden, die die De-Thematisierung von class erlauben (Gomolla & Radtke, 2007) –, müssen Differenzierungen entlang sozialer Milieus doch in irgendeiner Form auch im Unterricht anwesend sein, wenn sie sich denn in statistisch signifikanten Korrelationen zwischen Schulleistungen und Herkunft abbilden lassen.

Was für eine solche Beobachtung in den bislang vorliegenden ethnographischen Studien zum ‚doing class‘ möglicherweise fehlt, ist ein dezidierter Bezug auf die Funktion pädagogischer Praktiken, nämlich: Differenzierungen nach Leistung und im Zusammenhang damit unterschiedlichen Schulerfolg entlang von Leistungsmerkmalen legitimierbar zu machen. Für deren Rekonstruktion werden wir im Folgenden einen

methodologischen Vorschlag formulieren und dafür zunächst die Frage nach der pädagogischen Ordnung aufgreifen.

2. Leistung als Kern pädagogischer Ordnungen

Versteht man ‚Unterricht‘ als ein sowohl durch institutionelle sowie materielle Rahmungen als auch spezifische Praktiken konstituiertes und insofern auch von anderen sozialen Interaktionen abgegrenztes Geschehen (vgl. Reh, Rabenstein & Idel, 2011), dann rückt mit dieser – pointiert praktikentheoretischen – Perspektive auch die Frage nach der bzw. den dadurch etablierten ‚pädagogischen Ordnung(en)‘ in das Blickfeld. Ordnungen, auch pädagogische, lassen sich dabei verstehen als ein Geschehen in Anordnungen und Figurationen, die entlang unterschiedlicher Differenzen bestimmen bzw. bedingen, wie etwas – und insofern auch wie etwas nicht – von wem und vor wem bzw. zu wem gesagt und getan werden kann; dabei sind sie den Praktiken nicht einfach – z. B. als Strukturen – vorgegeben, sondern werden in diesen, indem sie auf- und ausgeführt werden, immer erst und immer wieder neu hervorgebracht.

Beobachtet man nun Unterricht in verschiedenen Klassen unterschiedlicher Sekundarschulen, dann zeigt sich zunächst schnell, dass viele Differenzen bzw. Differenzdimensionen als bedeutsam in und für die jeweiligen unterrichtlichen Praktiken – also im Bezug der Schüler_innen aufeinander und zwischen Lehrpersonen und Schüler_innen – auftauchen. Neben Gender, Alter und Entwicklung ließen sich vielfältige andere Aspekte wie u. a. Aufmerksamkeit und Unaufmerksamkeit, Selbstständigkeit und Unselbstständigkeit sowie Kooperativität und Nicht-Kooperativität anführen. Wie unterschiedlich auch immer diese Differenzen nun ausfallen und wie breit ihr Spektrum angelegt wird, methodologisch bedeutsam daran ist, dass zwischen ‚beobachteten Differenzen‘ und ‚im Feld praktizierten Differenzen‘ präzise zu unterscheiden ist. Denn was in der Beobachtung von einem Geschehen *als Differenzgeschehen* zunächst nur vom Beobachtenden qua Beobachtung zugeschrieben wird (und werden kann), unterscheidet sich von dem, was in den Praktiken von den Akteuren selbst als Differenz benannt und verhandelt wird. So offensichtlich also eine beobachtete schulische Sitzordnung die Ordnung der Geschlechter ‚repräsentiert‘, so bedeutsam ist es für den Status dieser Differenz, inwiefern sie in Form von Selbstverständnissen, Regeln oder Normen als thematisches Moment der Praktiken selbst auftaucht; zwar kommt auch (bloß) beobachteten (und insofern vom Beobachtenden zugeschriebenen) Differenzen ein spezifischer ‚Wirklichkeitsstatus‘ zu, der für die Rekonstruktion pädagogischer Ordnungen höchst relevant ist, doch verschärft sich die Bedeutung von Differenzen, die nicht bloß zugeschrieben, sondern als Differenz im Feld selbst, sie thematisierend, noch einmal aufgeführt werden.

Die solchermaßen rekonstruierbare Pluralität und Heterogenität von sich überlagernden und doch aufeinander verweisenden Ordnungen aber lässt sich – so unsere empirisch gewonnene These – zu einer dominanten pädagogischen Ordnung ‚verdichten‘, die wir als einen Kern begreifen und als ‚Leistungsordnung‘ bezeichnen. Dabei meint ‚Kern‘ weder ‚fundierende Grundlage‘ noch ‚Umfassung‘ oder ‚Zentrum‘, son-

dern ‚Rahmung‘ im Sinne etwa einer ‚permanenten Überführbarkeit‘ und ‚Aufhebung‘; mit ‚Leistung‘ – d. h. normativ wirkenden Vorstellungen von Leistungserbringung und -bewertung, wie sie sich in bestimmten Klassenroutinen, in Praktiken (z. B. dem Erfüllen von Klassenämtern oder verschiedenen Präsentationsmöglichkeiten fachlichen Wissens) und Positionen äußern, in denen man als ein kenntnisreicher, guter oder auch engagierter Schüler anerkennbar ist – wird nicht eine Ordnung neben anderen wie Geschlechter- oder Altersordnung markiert, sondern eine die andere(n) Ordnung(en) in besonderer Weise bestimmende, leitende und übergreifende pädagogische Ordnung: zum einen, weil ‚Leistung‘ einen zentralen Bestandteil schulisch-unterrichtlicher Selbstverständnisse markiert und auch in entsprechenden thematischen (Selbst-)Vergewisserungen schulischer Akteure auftaucht; zum anderen, weil schulisch-unterrichtliche Kommunikation nahezu durchgängig von – in besonderer Weise feld- und professions-typischen – Aufgabenstellungen einerseits und Aus- und Bewertungsstrukturen andererseits durchzogen ist, so dass mithilfe des ‚Initiation-Response-Evaluation‘-Musters ein Großteil der Kommunikation im herkömmlichen Unterricht strukturell beschrieben werden kann.⁴ Schließlich gilt dies aber auch deswegen, weil alles, was in Unterricht und als Unterricht geschieht, (jederzeit) als Moment von Leistung interpretiert und gerahmt werden kann, so dass auch eine zunächst nur diffus bestimmte Unterrichtssituation – exemplarisch aus unseren Beobachtungsnotizen: eine thematische Beschäftigung ohne präzise Aufgabenstellung bzw. ohne Ankündigung einer möglichen Überprüfung – auch im Nachhinein als eine Leistungssituation markiert bzw. umdefiniert werden kann, ohne von den Beteiligten als Willkür oder Ähnliches zurückgewiesen werden zu können. Pointiert formuliert: ‚Leistung‘ scheint die zentrale schulische ‚Währung‘ zu sein, in die nahezu alles andere innerhalb der Schule ‚konvertiert‘ werden kann.

Eine solche ‚Vor-‘ oder ‚Überordnung‘ der Leistung zum dominanten Rahmen pädagogischer Ordnungen ist nicht neu und kann auf eine lange Geschichte zurückblicken. Bereits Luhmanns systemtheoretisch motivierte Kennzeichnung des Programms des Erziehungssystems mit ‚Selektion‘, die – entlang der als Code gekennzeichneten Unterscheidung von ‚besser‘ und ‚schlechter‘ – Interaktion bzw. Kommunikation strukturiert, hat die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass pädagogische Ordnungen – bei aller Unvermeidlichkeit und Notwendigkeit eines auch gegenteiligen Selbst(miss)verständnisses der erzieherischen als der „guten Absicht“ – auch und gerade als Leistungsordnungen zu verstehen seien (vgl. Luhmann, 2002, S. 64), insofern der in ihnen beanspruchte Vergleichsmaßstab nicht einfach als ein außer-erzieherisches Prinzip zur modernen

4 Vgl. im Anschluss an die Studien von Mehan (1979) bzw. Sinclair & Coulthard (1975) insbesondere die Arbeiten von Lüders, 2003 sowie 2011a. Es ist allerdings zu bedenken, dass – wie auch Lüders, 2011b anführt – gerade in neuen, ‚offeneren‘ Unterrichtsformen, also etwa dem Projektunterricht oder dem ‚Lernbüro‘ bzw. den ‚Studienzeiten‘, wenn also Schüler lange Zeiten allein arbeiten, die einzelnen Elemente des IRE-Musters zeitlich auseinandergezogen werden. Ob deshalb hier nicht mehr von Unterricht gesprochen werden sollte, scheint fraglich, und eine den historischen Wandel berücksichtigende Theoretisierung von Unterricht darf das IRE-Schema daher nicht als Schematismus verstehen, vgl. zur Kritik Reh, Rabenstein & Idel, 2011.

Schule von außen hinzutrate. Das zeigt sich schon in der Entwicklung der modernen Schule, in der die sukzessive Durchsetzung der Jahrgangsklasse als dem entscheidenden Organisationsprinzip (Schmidt-Stein, 1963; Ingenkamp, 1969; Jenzer, 1991) zunächst im höheren Schulwesen parallel verläuft mit der Durchsetzung von Noten, Prüfungen und Abschlusszeugnissen (Dohse, 1963; Herrlitz, 1973) und der Verankerung eines ‚Leistungsprinzips‘ dient, wie es dann genannt und vor allem in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts ideologiekritisch diskutiert (z. B. Offe, 1970) und als unpädagogisch kritisiert wurde (früh Furck, 1961; dann z. B. Klafki, 1974). Aber auch in der gegenwärtigen schulpädagogischen und didaktischen Diskussion (z. B. Bohl, 2005; Jürgens, 2005; Sacher, 2009) wird ausdrücklich das Beurteilen von Leistungen als pädagogische Tätigkeit verstanden. Selbst da noch, wo in der Kritik am ‚Leistungsprinzip‘ Vorstellungen über einen pädagogischen Begriff von Leistung entwickelt werden, indem der in Leistung enthaltene Vorgang des Vergleichens und Normalisierens anscheinend oder auf den ersten Blick abgelehnt, individuelles Lernen in den Mittelpunkt gerückt wird und mit der Beurteilung eine Würdigung der Verschiedenheit einhergehen soll, bleibt es immer bei einer Beurteilung des dem Einzelnen zugeschriebenen Produktes als Bestandteil des pädagogischen Tuns unter Veränderung der Bezugsnormen, wenn es nun mit den früheren Produkten oder Leistungen des Einzelnen verglichen wird (Klafki, 1974; heute ähnlich z. B. Beutel, 2010).

Was aber nun als ‚Leistung‘ genauer zu verstehen ist, ist zumeist ebenso unbestimmt wie auch umstritten: Nicht nur, weil die Kriterien dessen, was als Leistung dann zu verstehen wäre, ausgesprochen unterschiedlich justiert werden können, sondern auch, weil das, was als (auch materialisierte) Leistung gemeinhin gilt – wie z. B. die nachweisliche Produktion bzw. Bewältigung einer vorgegebenen Aufgabe in Form von Klassenarbeiten und Tests –, in den von uns untersuchten reformorientierten Sekundarschulen aufgrund der veränderten Formate individualisierten Lernens diffundiert bzw. sich sogar bisweilen ganz auflöst und folgerichtig ungemein ausweitet, so dass nicht nur das Arbeitsprodukt, sondern auch weitreichende Arbeitshaltungen – ehrliches Interesse etwa – explizit Bestandteil dessen werden, was zur Beurteilung ansteht. So kommentiert – laut Beobachtungsprotokoll – die Lehrkraft eine Schülerarbeit: „Du bist nicht mit dem Herzen dabei gewesen, das habe ich gesehen“. Offenkundig wird darin zunächst, dass ‚Leistung‘ nicht als etwas Gegebenes, (u. U. bloß verdeckt) Vorhandenes verstanden werden kann, das nur ‚ent‘-deckt und angemessen (d. h. unverzerrt) bewertet werden muss, sondern als etwas verstanden werden muss, was systematisch und situativ – in unserer Perspektive: in Praktiken – eigens *als Leistung* allererst hervorgebracht und hergestellt werden muss.

Folgt man einer Unterscheidung von Objektivierung und Subjektivierung im ‚Leistungsprinzip‘ (Breidenstein, Meier & Zaborowski, 2012, S. 170-171), so lässt sich ‚Leistung‘ durch drei Momente kennzeichnen als die *individuelle Zurechenbarkeit* eines im Tun erzielten *Produktes oder Ergebnisses* und die damit immer einhergehende Notwendigkeit eines *sozialen Vergleichs* in einer stabilen Gruppe, der Jahrgangsklasse, die es erlaubt, sich im Verhältnis zu anderen zu verorten. Bedeutsam dabei ist, dass der oder die Einzelne sich als Leistungs-Erbringer_in zeigt und so auch sich selbst verste-

hen (können) muss (Breidenstein, Rademacher & Menzel, 2013). ‚Leistung‘ setzt nicht nur Subjekte voraus, die Fähigkeiten besitzen und anstrengungsbereit etwas in möglichst guter Form tun, sondern ist selbst – sowohl historisch betrachtet wie auch je aktuell – zentraler Bestandteil der Entstehung eines spezifischen Selbstverhältnisses, von Subjektivierungsprozessen: Jemand wird – vor anderen – durch Zuschreibungen verantwortlich gemacht für ein Geschehen, für das er oder sie sich dann verantwortlich fühlt, das ihm oder ihr schließlich als Folge seines und ihres Tuns erscheint, indem er und sie sich erlernt als jemand, der nicht nur über die zugeschriebenen, die in Frage stehenden Fähigkeiten verfügt oder eben auch nicht verfügt, sondern der ein darauf bezogenes sowie sozial ver- und abgeglichenes Selbstbild entwickelt (Schäfer, 1998) und dann auch mehr oder weniger (als andere) ‚leisten‘ kann.

Berücksichtigt man aber nun die in reformorientierten Unterrichtssettings beobachtbare gleichzeitige Diffusion und Ausweitung von ‚Leistung‘, dann wird deutlich, dass das, was als Leistung in unterrichtlichen Praktiken hergestellt und interpretiert wird, längst ein breites Spektrum an Verhalten sich selbst und Umgangsweisen den Dingen gegenüber, an Fähigkeiten, Kognition vor allem, aber auch Einstellungen und Haltungen – neben Eloquenz und Kommunikationsfähigkeit z. B. auch Aufmerksamkeit, Disziplin und Arbeitswillen, Gewissenhaftigkeit, Verantwortlichkeit und Verlässlichkeit sowie Schnelligkeit der Aufgabenbewältigung, Kooperativität, Kreativität und Aufgeschlossenheit – umfasst. Schon früh hat Moser (1972) auf die Problematik des Begriffs der Leistung hingewiesen, der nicht präzise von Verhalten abzugrenzen sei und dazu tendiere, gleich zu einer ganzen Persönlichkeitstheorie zu werden. Schulische Leistung ist so ein nicht nur komplexes, sondern in sich auch spannungsreiches Geflecht von unterschiedlichen Differenzen, das über Zu- bzw. Vorschriften, Erwartungen und Erwartungserfüllungen – also als eine Ordnung der Anerkennbarkeit⁵ – funktioniert. Leistung ist subjektivierend, als eine dem Einzelnen zuzuschreibende nicht einfach existent und nur darzustellen; vielmehr muss sie je wieder hervorgebracht werden, und auch wenn es – in sicherlich unterschiedlichem Umfang – in einer etablierten Leistungsordnung die Möglichkeit gibt, sich mit verschiedenen Zeichen als jemand auszugeben, der etwas leistet, oder vorzugeben, etwas zu leisten, muss man sich selbst schon als in Bezug auf ein zu erbringendes Produkt verantwortliches Subjekt erlernt haben.

Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die von uns angestellten ethno- und videographischen Beobachtungen schlagen wir vor, im Besonderen zwei Komplexe von Praktiken analytisch zu trennen und *Praktiken der Aufführung von Leistung* und *Praktiken der Wertung von Leistung*, worin jeweils immer auch Normen aufgerufen werden und deutlich wird, was überhaupt als Leistung erscheint und in ihrer spezifischen Qualität beurteilt wird, zu unterscheiden. Entsprechend kann gefragt werden:

5 Vgl. zur Theorie der Subjektbildung – in eigener Begrifflichkeit der ‚Subjektivation‘ – in und durch Anerkennung insbesondere Butler (2009) und deren erziehungswissenschaftliche Rezeption und Weiterentwicklung durch Balzer & Ricken (2010) und Ricken (2013) sowie zur empirischen Ergiebigkeit für die Interpretation schulischen Geschehens Reh & Rabenstein (2012).

- Welche Gelegenheiten, Orte und Formen der Aufführung unterschiedlicher Leistungen gibt es in einer Schulklasse und wie sind diese möglicherweise für unterschiedliche Schüler_innen unterschiedlich gestaltet? Das heißt nun aber nicht nur zu fragen, wie oft Tests oder Arbeiten geschrieben werden, sondern zu beobachten, welche anderen Möglichkeiten es gibt, etwas zu leisten und dieses darzustellen – z. B. die eigene Arbeit an Spezialinteressengebieten vorzustellen. Es heißt auch zu fragen, welche Aufgaben wem und welche Anforderungen an wen gestellt werden. Für den einen Schüler besteht die Leistung darin, überhaupt die Arbeit fertiggestellt zu haben, der andere sieht sich der Lehrer-Erwartung gegenüber, in der gleichen Zeit das Doppelte geschafft zu haben. Neben diesen Fragen nach den für Schüler_innen jeweilig unterschiedlichen Möglichkeitsräumen ist auch zu fragen, was denn als Leistung überhaupt anerkennbar ist. Zählt z. B. die Erfüllung von Klassenämtern dazu? In welchem Verhältnis steht das zu anderen Tätigkeiten? So ist in der einen Klasse die Erfüllung bestimmter Ämter eine ernst zu nehmende Leistung, in der anderen muss dies erledigt werden, zählt jedoch – jedenfalls für einen Teil der Schüler oder gar für alle – nicht als Leistung (die man mehr oder weniger gut, nämlich z. B. engagiert erbringen kann) und ist daher auch nicht mit größeren Reputationsgewinnen verbunden.
- Was gilt bzw. woran wird Leistung jeweils festgemacht? Da Leistung immer *als etwas* erkennbar und (vor anderen) identifizierbar, d. h. benennbar sein muss, gilt es, in den Gelegenheiten zur Aufführung und Darstellung auch danach zu fragen, wie darin was – vom materialisierten Produkt über den nachweisbaren Grad der Beteiligung bis hin zum zwar unspezifischen, aber (z. B. begrifflich) identifizierbaren Verhalten – als Gegenstand der Leistung hervorgebracht wird. Wie wird dieses Etwas operationalisiert, d. h. sowohl in sich selbst graduierbar als auch im sozialen Vergleich vergleichbar gemacht?
- Welche Gelegenheiten, Orte und Formen werden angeboten, gefunden und wahrgenommen, Leistungen zu begutachten und zu bewerten? Gefragt werden kann auch, wer das wann wie tut. Zu solchen Gelegenheiten zählen nicht nur Rückgaben von Klassenarbeiten, die Austeilung von Zeugnissen oder die Bekanntgabe von mündlichen Zensuren. Dazu zählen verschiedene Formen der Reaktion von Lehrkräften auf Schülerprodukte und Schülerverhalten. Dazu zählen Reaktionen der Schüler aufeinander – nicht nur, wenn sie ausdrücklich dazu aufgefordert sind, z. B. einen Vortrag zu bewerten, sondern auch wenn sie sich innerhalb der Gruppe der Peers auf Leistungsanforderungen und deren Erfüllung beziehen, etwa um sich gegenseitig abzuwerten. So können die Schüler_innen sich auch selbst in „Abrechnungsgesprächen“ vor einer Lehrkraft bewerten müssen.

Damit verbunden ist ein weiterer Fragekomplex, der in der ethnographischen Beobachtung eine besondere methodische Herausforderung darstellt und auf das Ermitteln und Beschreiben der Wertungen und Bewertungen abzielt:

- Was gilt denn jeweilig als besser, was als schlechter? Wie stehen die mit Leistung verbundenen Normen im Verhältnis zu anderen Normen, solchen der Peers, solchen

der Schule etwa? Welche Rolle spielen dabei die Lehrkräfte, welche die Schüler_innen? Beobachtet werden kann das nur in den alltäglichen Praktiken des gegenseitigen Adressierens und der damit verbundenen Positionierungen von Lehrkräften und Schüler_innen: Wie werden solche Unter- und Überordnungen aufgerufen, wiederholt und verändert? Woran erkennen wir das? Wie überkreuzen sich hier verschiedene Differenz-Dimensionen, wie lassen sich also Hierarchisierungen in einer Klasse als ein Netz von unterschiedlichen Positionen und dichotomisierten Werten beschreiben?

Entscheidend ist, dass das, was gemeinhin als Leistung gilt und als gegeben unterstellt wird, selbst erst in ausgesprochen komplexen pädagogischen Praktiken hervorgebracht werden muss, so dass es gerade nicht einfach darum geht, Leistung – z. B. hinsichtlich unterschiedlichen Normachsen (wie der kriterialen, sozialen oder individuellen Bezugsnorm) – zu ermitteln und dann angemessen und unverzerrt zu bewerten. Genau darin aber liegt der problematische Zugriff bisheriger Untersuchungen und Theorien zum Verhältnis von schulischer Leistung und sozialer Herkunft: dass als gegeben genommen wird, was allererst in ebenso komplexen wie subtilen (und insofern kaum rekonstruierbaren) Praktiken hervorgebracht und produziert wird.

3. Pädagogische Ordnungen als Re-Inszenierungen sozialer Differenzen in schulischer Leistung

Vor dem Hintergrund des Vorschlages der Rekonstruktion von Leistungsordnungen als dem Kern pädagogischer Ordnungen lässt sich die Frage nach einer praktikentheoretisch fundierten ethnographischen Beobachtbarkeit des Zusammenhangs von schulischer Leistung und sozialer Herkunft in veränderter Form wieder aufnehmen. Auch wenn man – in Erinnerung an die eingangs diagnostizierte Aporie der Beobachtbarkeit dieses Zusammenhangs – der These Kalthoffs durchaus zustimmt, dass „die schulische Kommunikation [...] sich in der Regel nicht an das Merkmal der sozialen Herkunft“ hält (Kalthoff, 2006, S. 115), so folgt daraus nicht zwingend, dass der Zusammenhang von Leistung und Herkunft nicht doch auch in den unterrichtlichen Praktiken selbst hergestellt bzw. aufgeführt wird und auch werden muss. Vielmehr – so legen unsere Beobachtungen nahe⁶ – stellt sich der Zusammenhang subtil auch genau in den Bereichen ein, in denen es zum einen um die Aufführung, Hervorbringung und Sichtbarmachung, zum anderen um die Feststellung und Bewertung ‚schulischer Leistung‘ geht.

6 Ohne hier auf unsere Projektbeobachtungen insgesamt – sowohl hinsichtlich der Befunde als auch der darin enthaltenen methodischen und methodologischen Fragen – umfassend eingehen zu können, werden wir im Folgenden aus Feldnotizen, Memos oder videographierten und ausführlich rekonstruierten Szenen nur zusammenfassend beschreiben (vgl. zum methodischen Vorgehen insgesamt Reh & Labede, 2012), um die eher theoretisch justierten Folgerungen zu verdeutlichen. Eine ausführliche Darstellung der Empirie muss einem anderen Ort vorbehalten bleiben.

Wir schlagen – im Vorgriff auf die weiteren Überlegungen – daher vor, dies als eine ‚Re-Inszenierung‘ bzw. ‚Wiederaufführung‘ von sozialen Differenzen in pädagogischen Differenzordnungen zu denken.⁷ Mit dieser These der ‚Re-Inszenierung‘ verfolgen wir dabei die Absicht, den Zusammenhang von Leistung und sozialen Differenzen, z. B. solchen der Herkunft, weder als bloß äußerliche, mathematisch darstellbare Korrelation (zweier distinkter Merkmalsbereiche) noch als innerhalb unterrichtlicher bzw. schulischer Praktiken zu Unrecht vorgenommene Verzerrung oder erreichte Passung zu denken, sondern ihn in unterrichtlichen Praktiken zu verorten und als ein Moment (in) der Herstellung pädagogischer Differenzordnungen zu beschreiben.

Systematisiert man nun die in unterrichtlichen Praktiken beobachtbaren Arten des Zusammenhangs von schulischer Leistung und sozialen Differenzen, dann lassen sich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – drei verschiedene Muster voneinander unterscheiden und im Kontext einer praktikentheoretischen Forschung als differente Arten der ‚Re-Inszenierung‘ kennzeichnen; dabei ist der offenkundige und längst breit diskutierte Zusammenhang, dass auch in Schule und Unterricht zu erbringende Leistung ihrerseits selbst sozial codiert ist, d. h. in inhaltlicher Perspektive einer sozial stratifizierten Kultur- und Geschmackslogik folgt (vgl. z. B. Jünger, 2008), zwar implizites Moment aller drei Muster, nicht aber Hauptindiz unserer Überlegungen:

(i) *Thematisierung*: Auch wenn in unterrichtlichen Praktiken soziale Herkunft nicht linear und kausal mit Schulleistung und -erfolg verbunden wird, so sind doch unterschiedliche Momente der (mit Herkunft verbundenen) sozialen Differenzen immer wieder auch ausdrückliches Thema der unterrichtlichen Interaktion und Kommunikation. Dazu gehören Erzählrunden über Urlaubs- und Wochenenderfahrungen, Freizeitaktivitäten und Hobbys ebenso wie die jeweilig spezifische Berücksichtigung von elterlichen Berufen, Lebenslagen und (kulturellen) Herkunftserfahrungen („Wer von euch spielt ein Instrument?“ wird zwei Tage nach Ankunft der neuen Schüler_innen gefragt, da ein Fest vorbereitet werden muss) als thematische Beiträge zum Unterrichtsgeschehen:

In einer Feldnotiz heißt es: „Einer der Tagesordnungspunkte, den die Lehrerin an die Tafel geschrieben hat, lautet ‚Bayram‘. Als dieses Thema an der Reihe ist, fragt irgendjemand: ‚Was ist das denn, Bayram? Ist das ein türkisches Fest?‘ Die Lehrerin sagt: ‚Ahmed?‘, der aber – die Unterarme auf die Knie gestützt und den Blick auf den Boden gerichtet – sitzt und auf diese Ansprache nicht reagiert. Neben ihm sitzt Murat, der jetzt das Wort ergreift und in die Runde fragt: ‚Soll ich ein bisschen erzählen?‘ Es kommen ein paar zustimmende Laute, die Lehrerin nickt, und Murat erzählt, dass das ein Fest sei, ein Opferfest, das gestern stattgefunden hätte. [...] Jemand fragt die beiden, ob sie denn in ihren Familien beides, also Weihnachten

7 Während mit ‚Inszenierung‘ darauf verwiesen wird, dass schulische Leistung als eine solche erst sichtbar, vergleichbar und zurechenbar gemacht werden muss, betont ‚Aufführung‘ die jeweilige Singularität eines konkreten Ereignisses; insofern können in den jeweilig beobachtbaren ‚Aufführungen‘ strukturelle Elemente – als ‚Inszenierung‘ – ausgemacht werden.

und Bayram, feiern. Ahmed schaut nach wie vor nach unten, und wieder antwortet Murat: „Ja, in meiner Familie feiern wir beides“, und in Richtung Ahmed gewandt: „aber ihr feiert nur Bayram, oder?“, woraufhin Ahmed dezent nickt.“

Die Lehrerin kommentiert später in einem Interview: „sie haben auch gemeinsamkeiten spielen beide basketball murats vater ist türkischer herkunft und sie feiern auch dieses bayram-fest und deswegen war mir dis auch so wichtig dass sie dis zusammen irgendwie dass se- dass da anknüpfungspunkte sind [...] er [Ahmed, A. B.] war einerseits total stolz weil dis so seins ist und er hat ja so gestrahlt er sah ja so toll auch aus wie er auch angezogen war aber er war froh dass er es nicht sagen musste weil ihm dis peinlich gewesen wäre glaub ich aber es tat ihm gut dass dis angesprochen wurde so hatte ich den eindruck“.

Aber auch Ansprachen, die direkt auf Herkunft und Sozillage zielen – wie z. B. die Kommentierung des fremdländisch klingenden Namens („Was bist du denn für ein Landsmännchen?“) oder von unerwünschten Verhaltensweisen („Oder kennt ihr das bei euch zu Hause nicht?“) –, lassen sich beobachten. Selbst wenn solche Ansprachen eher selten vorkommen und von Schüler_innen in den Klassen und Lehrer_innen in den Kollegien auch als außerhalb der Norm der ‚Lehreranerkennbarkeit‘ liegend markiert und kommentiert werden, so sind sie doch – mindestens für die Betroffenen – insofern bedeutsam, weil sie als stigmatisierende Zuschreibungen jederzeit aktualisiert werden können bzw. als aktualisierbar und insofern im unterrichtlichen Geschehen permanent anwesend erscheinen.⁸

(ii) *Adressierung*: Auf einer zweiten Ebene lassen sich nun vielfältige indirekte bzw. mittelbare Formen der Zusammenhangsbildung beobachten, in denen jeweilige Einschätzungen von Schüler_innen durch Lehrer_innen in unterrichtlichen Adressierungspraktiken relevant und prozessiert werden (vgl. zur Theorie und Methodologie von ‚Adressierung‘ insbesondere Reh & Ricken, 2012 und Ricken, 2013). Dieser Zusammenhang zeigt sich dabei nicht nur darin, wer wann für was – und dann als wer – angesprochen und aufgerufen wird, insofern unterschiedliche Frage- und Aufgabenniveaus immer einen sozialen Index bei sich tragen (vgl. Kalthoff, 1995 und Kalthoff & Falkenberg, 2008); vielmehr sind – vielfach ausgesprochen umfangreich und differenziert ausgeprägte – Lehrer_innen-einschätzungen für Adressierungsformen und -praktiken bedeutsam, insofern jene in diesen zur Aufführung kommen und praktisch werden.

8 Dieser Befund belegt, dass das, was bei Kalthoff als „Stillstellen der Unterscheidung“ (Kalthoff, 2006, S. 95) und „aktives Vergessenmachen der sozialen Klassenzugehörigkeit“ (S. 110 und S. 115) im Unterricht rekonstruiert worden ist, ab- und dadurch zugleich anwesend ist. Das, was – z. B. über Lage, Kultur und Reputation der Schule vermittelte Schulanwahlen sowie schulintern in Klassenbildungen und daraus resultierenden Bildern und Zuschreibungen – als sozialstrukturelle Konstitution von Schule vermeintlich dem ‚Unterricht‘ vorgelagert ist, geht selbst – bisweilen auch ungebrems – in den Unterricht ein. ‚Vergessenmachen‘ heißt daher weder Abwesenheit noch bloß Abwehr oder Leugnung, sondern meint ein ‚Aussetzen‘ als Verschiebung und Außerkraftsetzung, die jederzeit auch wieder ‚aufgerufen‘ werden kann (und wird).

Das reicht von – von uns in Lehrer_inneninterviews erhobenen – Klassifizierungen der Schüler_innen entlang der gängigen Schulstrukturen – also der Kennzeichnung als „typischer Real- oder Gymnasialschüler“ auch in gänzlich anders strukturierten Oberschulstrukturen – über zu Eigenschaften verdichteten Persönlichkeitsbeschreibungen bzw. -bildern bis schließlich hin zu umfassenden Einschätzungen, in denen vielfältige soziale Informationen – ein (wo auch immer hergenommenes und wie auch immer überprüftes) Wissen um Herkunft, Kultur und sozialen Hintergrund sowie Status der Eltern einerseits und aus Schüler_innenerzählungen über außerschulische Praktiken interpretiertes Bild der Person und ihres Kontexts – enthalten sind. Sie werden in Adressierungen dann ebenso figurierend wie auch explizit thematisch (z.B. in Form von Erklärungen und Rechtfertigungen) und kommen insofern zur Aufführung bzw. sind in (und aus) diesen Aufführungen erkennbar.

In einem ethnographischen Interview erläutert eine Lehrerin ihre Einschätzung eines Schülers, den sie insgesamt als leistungsambivalent, weil zwar schulisch gut und „eigentlich ganz lieb“, doch immer auch „störend und unaufmerksam“, „abgelenkt und unstet“ kennzeichnet, und ergänzt dieses Bild um eine kleine Narration, in der sie deutlich macht, wie sie die eher zufällig aufgeschnappte Information des Schülers über seine außerschulischen Praktiken, dass er immer so müde sei, weil er sehr früh morgens, zum Teil bereits nachts „chatte“ oder „simse“, mit seinem schulischen Verhalten verbindet und als ein Erklärungsmuster seines unsteten, leicht ablenkbaren und insofern in seinen Leistungen auch ambivalenten Verhaltens konstruiert. Vor diesem Hintergrund erläutert die Lehrerin die von ihr getroffene Maßnahme und formuliert sie als daraus gezogene und dadurch plausibilisierte Folgerung: die Maßnahme, dass der Schüler sowohl der stärkeren (disziplinentorientierten) Kontrolle und Sichtbarkeit als auch der (ausdrücklich fürsorgeorientierten) direkten Betreuung – „der braucht eigentlich eine 1:1-Betreuung“ – bedürfe, wird unterrichtlich sowohl durch seine Platzierung direkt am Lehrer_innenpult als auch durch unterschiedliche Adressierungsformen aufgeführt, in denen die beschriebene (und selbst formulierte) Ambivalenz durch Doppelung des Schülers – z.B. „Du kannst das eigentlich und bist ja eigentlich auch ganz gut, aber du bleibst nicht so richtig dabei und lässt dich wirklich schnell ablenken“ – aufgeführt und dadurch auch performativ wirksam wird.

Was einerseits als ebenso berechtigt, weil in der Sache durchaus gerechtfertigt und in der Haltung überaus rechtschaffen, wie unvermeidlich erscheint, so dass hier kaum von einer ‚unangemessenen Verzerrung‘ oder gar ‚Stigmatisierung‘ gesprochen werden kann, bringt andererseits aber doch den Zusammenhang von Leistung und sozialen Differenzen zur Aufführung.

(iii) *Signifizierung*: Wenn auch davon vermutlich nur analytisch trennbar, ist schließlich ein drittes Muster beobachtbar, in dem soziales Verhalten – und insofern auch sozial bedingtes Verhalten – als schulisch relevantes (Leistungs-)Verhalten gelesen und interpretiert wird. Verkürzt gesagt geht es dabei darum, verschieden gelagerte soziale Mar-

kierungen – seien es nun Verhaltensweisen wie Eloquenz und aufmerksame Blicke, zustimmendes Nicken und auch zur Schau getragenes Gähnen ebenso wie Zeichen eines bestimmten Geschmacks wie Kleidung und Ausstattung oder Schönschrift – als ‚Indikatoren‘ für etwas zu lesen, was dann schulisch als bzw. für Leistung unterstellt (und das heißt: vonseiten der Lehrkraft interpretierend zugeschrieben) werden kann. Angesichts der enormen Ausweitung und Diffusion von schulischer Leistung kommt dabei dieser Zusammenhangsbildung insofern eine nicht unbeträchtliche Bedeutung zu, weil in veränderten, stärker individualisierenden Lernsettings neben kognitiven Fähigkeiten zunehmend mehr Verhaltens- und Einstellungs- bzw. Haltungselemente berücksichtigt werden (vgl. Kolbe & Rabenstein, 2009; Reh, 2012), die in ihrer ‚Gegebenheit‘ gerade nicht einfach beobachtet werden können, sondern sich als Einschätzung einem komplexen Zuschreibungsverfahren verdanken.

In einer videographierten Szene lässt sich Folgendes beobachten: Ein Schüler bemüht sich in einer geradezu ‚charmanten Verführung‘ der Lehrerin um einen „positiven Eintrag“, wie er sagt, den er für das Vorlesen eines bestimmten, dem größten Teil der Schüler schon bekannten und auch keine sonderlich hohen kognitiven Anforderungen stellenden Textes erhalten möchte. Obwohl die Lehrerin dies zunächst abgelehnt hat, gelingt es ihm – die Lehrerin anlächelnd und mehr bittend – aber doch, die Gelegenheit zum Lesen und weiteren, von der Lehrerin dann erfragten Erläuterungen zu erhalten, sich als ein schulisch attraktiver Partner zu zeigen bzw. aufzuführen, der schließlich sogar, am Ende der Stunde, für die erbrachte Leistung dann doch seinen ‚positiven Eintrag‘ gutgeschrieben bekommt – unter ironisch-gestischer Kommentierung der Lehrerin, die sich dadurch aus der Verführung wieder befreit. Fragt man nun genauer nach den Bedingungen für diese Gelegenheit, die dem Schüler durch die Lehrerin gegeben wird, dann zeigt sich hier also ein komplexes Bündel an ebenso diffusen wie weitreichenden Faktoren, die von der lässigen, aber geschmackvollen Kleidung über die entsprechend eingenommene Körperhaltung bis hin zum latent erotischen Tonfall des Schülers reicht und auf eine enorme Selbstwirksamkeitsüberzeugung seinerseits rückschließen lässt, die als nichts anderes als ein ‚Können‘ ausgegeben und gelesen wird.

Um naheliegenden Missverständnissen vorzubeugen: Damit ist gerade nicht gemeint, dass eindeutige soziale Differenzen, gar vermeintlich als gegeben unterstellte Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft, als pädagogische Differenzen gelesen und insofern ‚verzerrend‘ berücksichtigt werden (so dass soziale Differenzen einfach in pädagogische Differenzen verwandelt würden, was die methodische Problematik von externen und internen Kriterien der Beobachtung neuerlich aufriefe), sondern dass Markierungen bzw. deren Interpretation als Indizien, die für die Zuschreibung von Sozialstatus relevant sind und ‚sozial‘ – dann als ‚soziale Differenzen‘ – gelesen werden können, nun auch ‚pädagogisch‘ – d. h. im Kontext einer pädagogischen Differenzordnung – ‚beobachtet‘ werden und als Indizien für (gerade nicht auf Kognition beschränkte) Leistungen – z. B. in Form von Verstehen, Lernbereitschaft und Ausdauer, Aufgeschlossenheit

sowie Gewissenhaftigkeit und Verantwortlichkeit – veranschlagt werden können und auch werden müssen.

Vorausgesetzt ist darin aber eine Problematik der Wahrnehmung und Zuschreibung sozialer Differenzen, die wenigstens kurz als Zwischenüberlegung eingeführt sei: Die These, dass der Zusammenhang von Leistung und Herkunft in schulisch-unterrichtlichen Praktiken nicht direkt gegeben sei bzw. hergestellt werde, nährt die problematische Unterstellung, dass es anderswo – sozusagen lebensweltlich – möglich und durchaus üblich sei, ‚soziale Herkunft‘ direkt zu beobachten und kausal-linear in Praktiken zu berücksichtigen. Auch wenn nicht ausgeschlossen werden soll, dass sozialstrukturelle Indikatoren erhoben werden, um Einsicht in diese zu bekommen und sie dann entsprechend als Klassifikationen zu nutzen, so erfolgt doch auch lebensweltlich die Einschätzung der sozialen Herkunft eben nicht auf der Basis sozioökonomischer *Indikatoren*.⁹ Vielmehr wird in den unterschiedlichsten Alltagspraktiken deutlich, wie erstaunlich differenziert soziale Herkunft an sehr unterschiedlichen *Markierungen*, z. B. der körperlichen Erscheinung, des persönlichen ‚Charakters‘, des Auftretens und des Lebensstils, ‚abgelesen‘ wird, um dann als *Indizien* (z. B. für soziale Herkunft) zugeschrieben zu werden – immer gepaart mit der Gefahr, dass vermeintlich eindeutige Markierungen völlig fehlinterpretiert werden und zu irrigen Annahmen und Orientierungen führen können. Mehr noch: Signifizierungsprozesse zielen ihrerseits gerade nicht – jedenfalls überwiegend nicht – auf die Feststellung der sozialen Herkunft, aus der dann soziale Gesellung oder nicht gefolgert würde, sondern sind in erheblich komplexere Orientierungsmuster – wie z. B. Sympathie, Interessensgemeinschaft etc. – und Alltagsordnungen eingebaut. Dabei unterliegt dieser Prozess der Interpretation von ebendiesen Markierungen als Indizien für etwas, d. h. der Bedeutungsausfüllung von Markierungen und ihrer gleichzeitigen Zuschreibung in doppelter Hinsicht sozialstrukturellen Differenzen: zum einen, indem Markierungen als Indizien für soziale Herkunft und Status gelesen und zugeschrieben werden; zum anderen aber, weil auch die Ordnung, in der eine Markierung als Indiz lesbar wird, selbst sozial differenziert ist.

Mit ‚Re-Inszenierung‘ – so lässt sich nun abschließend bündeln – wird zunächst bestätigt, dass soziale Herkunftsdifferenzen nicht linear und kausal in die Schulleistungen einbezogen werden; vielmehr ist umgekehrt davon auszugehen, dass aus pädagogischen Differenzsetzungen und daraus resultierenden Ordnungen im Unterricht jeweilige soziale Ungleichheitsordnungen entstehen bzw. hergestellt werden. Vor dem Hintergrund unserer ethnographischen Forschungen zur Konstruktion von schulischer Leistung wird mit ‚Inszenierung‘ und ‚Aufführung‘ zudem betont, dass schulische Leistungen – und deren Bewertung in Form von Berichten, Einstufungen oder Noten, von Testaten, z. B. Logbüchern oder Kompetenzrastern, und schließlich von Zeugnissen – nicht Abbildun-

9 Dies wird umso deutlicher, wenn man sich vergegenwärtigt, dass auch die gängigen sozioökonomischen Indexe – wie z. B. der ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) oder ESCS (Economic, Social and Cultural Status) – selbst sozialwissenschaftlich gebildete Konstrukte sind, die weder auf lebensweltlichen Erfahrungen basieren noch ihrerseits dann lebensweltlich erfahrbar sind.

gen und ‚Re-Präsentationen‘ von einem als gegeben unterstellten Leistungsvermögen bzw. von Kompetenzen darstellen, sondern soziale Konstruktionen sind, die ihrerseits in unterrichtlichen – und nicht bloß z. B. in rahmenden schulischen – Praktiken selbst hervorgebracht werden müssen; sie bedürfen daher nicht nur spezifischer Situationen und sozialer Relationen oder Distinktionen, sondern markieren darin Zuschreibungen, die ebenso performativ – d. h. auch rekursiv auf zukünftige ‚Leistung‘ zurückwirkend – wie subjektivierend sind. Der Gedanke der ‚Re-Inszenierung‘ verweist schließlich auf den Aspekt einer nicht nach bestimmten Schemata erfolgenden – von Übersetzung, Verwandlung oder gar Transformation zu unterscheidenden – ‚Wieder-Aufführung‘: schlicht deshalb, weil es weder sozial noch pädagogisch gegebene und eindeutig festliegende Differenzen gibt, sondern diese sowohl in dieser als auch in jener Hinsicht gelesen und zu bzw. in spezifischen Zuschreibungen benutzt werden können und benutzt werden müssen.

Es ist diese mit ‚Re-Inszenierung‘ überschriebene Perspektive, die eine Zusammenhangsbildung zwischen sozialer Herkunft und schulischer Leistung auch in Unterrichtspraktiken für uns denkbar, beobachtbar und rekonstruierbar macht. Mit ihr ist zugleich keine auf wechselseitige Ausschließung zielende Theoriefigur markiert, so dass ‚Re-Inszenierung‘ als Gegenstück zu ‚Korrelation‘ und ‚Passung‘ zu verstehen wäre, sondern der Hinweis darauf, dass auch Passungsannahmen ihrerseits in unterrichtlichen Praktiken als figurierende Leitlinien auftauchen können und insofern selbst praktisch werden.

Literatur

- Balzer, N., & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem – Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35-87). Paderborn: Schöningh.
- Baumert, J., Maaz, K., & Trautwein, U. (Hrsg.) (2009). *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (Hrsg.) (2006a). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Stanat, P., & Watermann, R. (2006b). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In Dies. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit* (S. 95-188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J., Watermann, R., & Schümer, G. (2003). Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(1), 46-71.
- Becker, R. (2008). Bildung und Chancengleichheit. In Statistisches Bundesamt (2008), *Datenreport 2008: Der Sozialbericht für Deutschland* (S. 74-79). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Becker, R. (2010). Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. überarb. Aufl., S. 161-190). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.) (2010). *Bildung als Privileg – Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag.
- Bernstein, B. (2012). Vertikaler und horizontaler Diskurs. Ein Essay. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts – Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 63-87). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Beutel, S.-I. (2010). Im Dialog mit den Lernenden: Leistungsbeurteilung als Lernförderung und demokratische Erfahrung. In S.-I. Beutel & W. Beutel (Hrsg.), *Beteiligt oder bewertet? Zum Spannungsfeld von Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik* (S. 45-60). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Blossfeld, H.-P. (2007). *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohl, T. (2005). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brake, A., & Bremer, H. (Hrsg.) (2010). *Alltagswelt Schule. Die soziale Herstellung schulischer Wirklichkeiten*. Weinheim/München: Juventa.
- Brake, A., & Büchner, P. (2012). *Bildung und soziale Ungleichheit. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, G., Meier, M., & Zaborowski, K. U. (2012). Die Ethnographie schulischer Leistungsbewertung – Ein Beispiel für qualitative Unterrichtsforschung. In F. Ackermann, T. Ley, C. Machold & M. Schrödter (Hrsg.), *Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft* (S. 157-175). Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, G., Rademacher, S., & Menzel, C. (2013). Legitime und illegitime Differenzen im individualisierten Unterricht. Beobachtungen aus einer Montessori-Schule. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 125-140). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [im Druck].
- Budde, J. (2013). *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [im Druck].
- Butler, J. (2009). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Diehm, I., Machold, C., & Kuhn, M. (2013). Ethnomethodologie und Ungleichheit? Methodologische Herausforderungen einer ethnographischen Differenzforschung. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S. 29-52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften [im Druck].
- Ditton, H., Krüskens, J., & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 285-305.
- Ditton, H., & Krüskens, J. (2009). Bildungslaufbahnen im differenzierten Schulsystem – Entwicklungsverläufe von Laufbahneempfehlungen und Bildungsinspirationen in der Grundschulzeit. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 74-102). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dohse, W. (1963). *Das Schulzeugnis*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Fritzsche, B., & Tervooren, A. (2012). Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 25-39). Opladen: Barbara Budrich.
- Furck, C.-L. (1961). *Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Gellert, U., & Hümmer, A.-M. (2008). Soziale Konstruktion von Leistung im Unterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(2), 288-311.
- Gellert, U., & Sertl, M. (Hrsg.) (2012). *Zur Soziologie des Unterrichts: Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Georg, W. (Hrsg.) (2006). *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem – Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*. Konstanz: UVK.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2007). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(1), 63-80.
- Helsper, W. (2009). Schulkultur und Milieu – Schulen als symbolische Ordnungen pädagogischen Sinns. In W. Melzer & R. Tippelt (Hrsg.), *Kulturen der Bildung – Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 155-175). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Helsper, W., Kramer, R.-T., Thiersch, S., & Ziem, C. (2009). Bildungshabitus und Übergangserfahrungen bei Kindern. In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 126-152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herrlitz, H.-G. (1973). *Studium als Standesprivileg. Die Entstehung des Maturitätsproblems im 18. Jahrhundert*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer.
- Ingenkamp, K. (Hrsg.) (1969). *Zur Problematik der Jahrgangsklasse*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Jenzer, C. (1991). *Die Schulklasse. Eine historisch-systematische Untersuchung*. Bern: Peter Lang.
- Jünger, R. (2008). *Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und -nichtprivilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jürgens, E. (2005). *Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht* (6. aktual. u. stark erw. Aufl.). Sankt Augustin: Academia.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Die Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41(6), 925-939.
- Kalthoff, H. (1997). *Wohlerzogenheit. Eine Ethnographie deutscher Internatsschulen*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Kalthoff, H. (2006). Doing/undoing class in exklusiven Internatsschulen. Ein Beitrag zur empirischen Bildungssoziologie. In G. Werner (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem – Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme* (S. 93-122). Konstanz: UVK.
- Kalthoff, H., & Falkenberg, M. (2008). Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie* (Bd. 2, S. 909-930). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klafki, W. (1974). Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In A. Gehlen et al. (Hrsg.), *Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium* (S. 73-110). München: dtv.
- Kolbe, F.-U., & Rabenstein, K. (2009). Zum Verhältnis von Schule und Schülern. In F.-U. Kolbe, S. Reh, T.-S. Idel, B. Fritzsche & K. Rabenstein (Hrsg.), *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive* (S. 195-221). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabekleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 103-125). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T., & Budde, J. (Hrsg.) (2010). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Langer, A. (2008). *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: transcript.
- Langer, A., Richter, S., & Friebertshäuser, B. (Hrsg.) (2010). *(An)Passungen. Körperlichkeit und Beziehungen in der Schule – ethnographische Studien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel: Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2011a). Lehrer-Schüler-Interaktion, Unterrichtskommunikation. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 644-666). Münster: Waxmann.
- Lüders, M. (2011b). Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 175-188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Maaz, K., Baeriswyl, F., & Trautwein, U. (2011). *Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule*. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland.
- Maaz, K., Baumert, J., & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen* (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 11-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. *Sociology of Education*, 65(1), 1-20.
- Moser, H. (1972). Leistungsprinzip: Ökonomische Kategorie und soziale Norm. *Die Deutsche Schule*, 64(4), S. 202-212.
- Offe, C. (1970). *Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen „Leistungsgesellschaft“*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Reh, S. (2012). Historische Veränderungen der pädagogischen Interaktionsform Unterricht. Gegenwärtige Herausforderungen für den Lehrerberuf. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 105-113.
- Reh, S., & Labede, J. (2012). Kamera-Interaktionen. Videoethnographie im geöffneten Unterricht. In B. Friebertshäuser, H. Kelle, H. Boller, S. Bollig, C. Huf, A. Langer, M. Ott & S. Richter (Hrsg.), *Feld und Theorie. Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie* (S. 89-103). Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Reh, S., Rabenstein, K., & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reh, S., & Rabenstein, K. (2012). Normen der Anerkennbarkeit in pädagogischen Ordnungen. Empirische Explorationen zur Norm der Selbständigkeit. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren* (S. 225-246). Wiesbaden: Springer VS.
- Reh, S., & Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. In I. Miethe & H.-R. Müller (Hrsg.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (S. 35-56). Opladen: Barbara Budrich.

- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen: Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (S. 65-95). Bielefeld: transcript.
- Sacher, W. (2009). *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe* (5., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schäfer, A. (1998). Rituelle Subjektivierungen. In A. Schäfer & M. Wimmer (Hrsg.), *Rituale und Ritualisierungen* (S. 165-181). Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt-Stein, G. (1963). *Die Jahreshklasse in der Volksschule. Untersuchung – Kritik – Lösungsvorschläge*. Stuttgart: Klett.
- Sertl, M., & Leufer, N. (2012). Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau. In U. Gellert & M. Sertl (Hrsg.), *Zur Soziologie des Unterrichts – Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses* (S. 15-62). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Sinclair, J. McH., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. London: Oxford University Press.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler: Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.
- Zaborowski, K. U., Meier, M., & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht: Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Abstract: For a long time now, the more or less undisputed fact that education can mark a crucial moment – both as cause and as consequence – in the societal reproduction of social inequality has led to a significant intensification and methodological differentiation of research in this field. But while some reveal diverse statistical correlations between socio-economic background and school achievement and others describe the fit of background culture and learning culture from a socio-scientific perspective, there is a remarkable lack of educational-scientific studies examining the question of how classroom practices produce which hierarchical differences among students in the form of achievement-related differences. Based on the assumption that academic achievement is not simply given and merely adequately recorded, but rather has to be created anew in each case, the authors develop a practice-theoretically oriented, methodological proposal for the investigation of pedagogical systems of difference as systems of achievement. Drawing on ethnographic studies on heterogeneity and difference, the thesis of a socially selective production of school achievement as the “re-staging” of social differences in academic achievement is sketched and its theoretical plausibility is discussed.

Keywords: School, Social Inequality, Achievement, Difference, Ethnography

Anschrift der Autor(inn)en

Prof. Dr. Kerstin Rabenstein, Georg-August-Universität Göttingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Arbeitsbereich Schulpädagogik/Empirische Unterrichtsforschung und Schulentwicklung, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Deutschland
E-Mail: kerstin.rabenstein@sowi.uni-goettingen.de

Prof. Dr. Sabine Reh, Humboldt-Universität zu Berlin, Abt. Historische Bildungsforschung, Phil. Fak. IV, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF, Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin, Deutschland
E-Mail: sabine.reh@dipf.de, sabine.reh@hu-berlin.de

Prof. Dr. Norbert Ricken, Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Theorie und Geschichte, Bibliothekstraße 1-3, 28359 Bremen, Deutschland
E-Mail: ricken@uni-bremen.de

Prof. Dr. Till-Sebastian Idel, Universität Bremen, FB 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Arbeitsbereich Schultheorie und empirische Schulforschung, Bibliothekstraße 1-3, 28359 Bremen, Deutschland
E-Mail: idel@uni-bremen.de